

ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias 2018, 1/1 | ISSN: 2565-0394 (digital)
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
<http://revistes.uab.cat/regroc>



Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria

Sandra España sandraet@gmail.com

Edita Gutiérrez edita.gutierrez@uclm.es

RESUMEN

En esta introducción queremos hacer un repaso a los principales retos a los que se enfrenta la enseñanza de la lengua en las aulas de los institutos. Nos centraremos en cuatro puntos que nos parecen fundamentales: el currículo de la asignatura de Lengua; cuestiones relacionadas con los contenidos, como la falta de progresión o el afán de exhaustividad; la formación de los profesores; y, por último, las dificultades que presenta la terminología gramatical.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la lengua, currículo, formación del profesorado, terminología gramatical.

ABSTRACT

In this introduction, we will review the main challenges facing secondary-level teachers of Spanish language in Spain today. We will focus on four points that we consider fundamental: the curriculum of the language subject; questions related to course content, like the lack of sequencing or the tendency to cover material exhaustively; the training that Spanish language teachers receive; and, finally, the difficulties entailed in the use of grammatical terminology.

KEY WORDS

Language teaching, curriculum, teacher training, grammatical terminology.



Este número especial inaugura la revista ReGrOC, que pretende dar cabida en sus páginas a nuevas propuestas sobre la enseñanza de la Lengua en Secundaria. GrOC (Gramática Orientada a las Competencias) es una iniciativa que quiere reflexionar sobre la enseñanza de la gramática y busca ofrecer alternativas de trabajo orientadas a mejorar la práctica en el aula de la asignatura de Lengua.

Los objetivos de GrOC son favorecer e impulsar en la educación secundaria la gramática orientada a las competencias; promover la elaboración de un glosario esencial de términos gramaticales y fomentar su uso generalizado en las aulas y en los libros de texto; así como desarrollar materiales que persiguen estos objetivos elaborados por docentes y basados en experiencias reales de aula. Asimismo, la asociación GrOC quiere contribuir a la formación del profesorado, una vez se haya avanzado decididamente en el desarrollo de materiales de gramática orientada a las competencias. Esperamos que la revista ReGrOC sea una herramienta más para la consecución de estos objetivos.

En esta introducción queremos hacer un repaso a los principales retos a los que se enfrenta la enseñanza de la lengua en las aulas de los institutos. Nos centraremos en cuatro puntos que nos parecen fundamentales: el currículo de la asignatura de Lengua; cuestiones relacionadas con los contenidos, como la falta de progresión o el afán de exhaustividad; la formación de los profesores; y, por último, las dificultades que presenta la terminología gramatical.

1. EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA DE LENGUA

Los currículos actuales persiguen objetivos muy distintos a los de hace años. En lo que respecta al área de lengua, oficialmente se busca fundamentalmente el desarrollo de la competencia comunicativa, entendiendo con esto que el alumno debe adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas. En teoría, la asignatura está concebida para que los alumnos trabajen y mejoren su competencia lingüística y para que adquieran, además, una serie de conocimientos teóricos sobre la naturaleza y el uso de la lengua y sobre la literatura que, a su vez, redunde en su aplicación en el ámbito competencial.

Si se revisa la parte de contenidos del temario de Lengua Castellana y Literatura, se constata en primer lugar que el profesor se enfrenta ante el reto de abordar una asignatura que se compone de elementos muy heterogéneos (ortografía, historia de la literatura, tipología textual, semántica o gramática). En el currículum se mantienen gran parte de los contenidos tradicionales y se sigue exigiendo, por ejemplo, que los alumnos conozcan las subordinadas adverbiales, las perífrasis verbales o la historia de la literatura española desde la epopeya medieval hasta la literatura contemporánea. Da la sensación de que no se quiere renunciar a ningún contenido para trabajar aspectos de las dimensiones en que se divide la asignatura (comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, literaria y actitudinal y plurilingüe), por lo que se deben trabajar el texto y tipología textual, la ortografía, la literatura e historia de la literatura, y la gramática --de las unidades mínimas a las construcciones más complejas--, pasando por todas las posibilidades de relación de palabras, algo de etimología y variación lingüística, y contenidos transversales y actitudinales. Las largas listas de contenidos que aparecen en el currículum no se conciben como objetivos en sí mismos, sino como el motivo alrededor del cual se desarrollan las competencias. Sobre competencias oficiales y competencias necesarias se hace una interesante reflexión en el artículo de Ignacio Bosque y Ángel Gallego de este volumen, que analiza con detenimiento los currículos oficiales.

En cualquier caso, los contenidos no parecen conducir directamente al objetivo previsto: la mejora de la competencia comunicativa. Es, por tanto, necesario pararse a reflexionar y replantearse hasta qué punto los contenidos que se imparten persiguen ese fin y si el medio utilizado es el adecuado. En la actualidad, muchos profesores de Secundaria ven necesario un cambio metodológico sobre la forma de abordar las materias en el aula que se adapte mejor a los currículos educativos. Sería deseable que el currículo facilitara la tarea de concreción o acotación de aquello que debe ser impartido en la materia y también que facilitase la relación entre los conocimientos, en lugar de presentarlos como una colección de nociones independientes, sin ningún tipo de relación y coherencia interna. De este modo, seguramente sería más fácil la tarea de crear y trabajar con materiales que estén diseñados para realizar un trabajo realmente competencial de la lengua y de la gramática.

Finalmente, cabe señalar que el bloque de Conocimiento de la lengua tiene como objetivo estudiar los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y reflexionar sobre ellos, de modo que esta reflexión sirva de base para el uso correcto de la lengua. En el currículum, además, este bloque tiene un carácter transversal y cobra especial importancia, puesto que se entiende que debe trabajarse en todas las dimensiones en que se divide el área. Pese a ello, como señala Carlos Sánchez en su artículo de este número, los aspectos relacionados con la gramática se han reducido a lo largo de los últimos veinte años, lo que se ha visto reflejado en la evolución del diseño de las pruebas de Selectividad. Esto parece revelar que, en apariencia, y a tenor de lo que revelan los documentos oficiales, la gramática debe enseñarse en clase básicamente como herramienta o instrumento al servicio de aquellas competencias que precisan del uso adecuado de la lengua, como la comprensión lectora o la expresión oral y escrita.

Sin embargo, en la LOMCE se señala que el bloque de Conocimiento de la lengua “responde a la necesidad de reflexión de los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación”¹. Llama la atención que pueda llevarse a cabo una tarea cognitiva compleja como es la reflexión sobre un objeto que, en apariencia, debe trabajarse en las aulas únicamente desde un punto de vista utilitario. Como señalan Ignacio Bosque y Ángel Gallego es también necesario que los alumnos tengan ciertos conocimientos sobre gramática para entender su funcionamiento. Además, debemos tener en cuenta que la gramática forma parte de nuestra cognición y, por tanto, de nuestra naturaleza. Su estudio como objeto de conocimiento (y no solo como un elemento de carácter instrumental) es, por ello, tan legítimo como el estudio del aparato digestivo o circulatorio. La competencia lingüística, por lo tanto, debe ser uno de los objetivos de la asignatura de Lengua (como del resto de las materias, por otro lado), pero no puede ser el único, pues el estudio de la gramática en sí misma, como parte de nuestra cognición y de nuestra naturaleza como humanos, debería formar igualmente parte de los contenidos de nuestra asignatura.

¹En este volumen, Bosque y Gallego, tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 248.

2. LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

En el apartado anterior hemos señalado que el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es demasiado amplio y heterogéneo, y no se adapta a sus fines teóricos, la mejora de la competencia lingüística. Esto fuerza a los profesores a pasar con rapidez por contenidos que merecerían un estudio detallado. Todas las cuestiones de las que nos vamos a ocupar a continuación tienen que ver, precisamente, con el hecho de que se trata de abarcar demasiados contenidos. Nos centraremos en los contenidos de los libros de texto, pues consideramos que estos son representativos de lo que se enseña en las aulas de ESO y Bachillerato.

La primera cuestión de la que nos queremos ocupar es la de la definición de los conceptos básicos, como clase de palabras, género, número, concordancia, etc. Es importante explicar estos conceptos desde el momento en el que se introducen, de manera clara y con explicaciones adaptadas a la edad, sin dar nada por supuesto. Como señala Ángeles Carrasco en su artículo, incluso en Primaria, donde se esperaría la mayor explicitud y claridad, no se explican conceptos básicos como el de categoría gramatical o se obvian elementos importantes para la comprensión, como por ejemplo qué criterio se ha empleado para elaborar una clasificación. En este artículo se señala asimismo la ausencia de explicaciones adaptadas a la edad de los alumnos. Se proponen ejemplos de maneras alternativas de explicar ciertos conceptos como el de género, el significado léxico frente a significado gramatical, o los de género inherente frente a género por concordancia, diferencias que merecen una explicación que no se suele encontrar en los libros de texto.

Una segunda cuestión es el problema de la falta de progresión en los contenidos de gramática. En el trabajo de Ángeles Carrasco se ofrece un cuadro comparativo de los contenidos de gramática en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Primaria en el que se puede observar con claridad, por un lado, la repetición de los contenidos. Esta repetición no suele implicar progresión, es decir, más explicación cada año o mayor profundidad. La misma conclusión se puede extender a los contenidos de gramática en Secundaria. Se retoman conceptos de Primaria que no se han

explicado bien, se ofrece quizá algo más de información sin justificar ni explicar, asumiendo que ya se ha explicado en Primaria, y, en algunos casos, se da cabida a ciertas excepciones a la regla. Por otro lado, ciertos contenidos se repiten y detallan de año en año, como la noción de sujeto o las funciones del lenguaje, mientras que otros, más problemáticos, como las clases de palabras invariables, se tratan con rapidez y descuido todos los cursos. Estas repeticiones producen en el estudiante sensación de aburrimiento en la clase de lengua. La conclusión es que la programación de lengua de Primaria y Secundaria debería ser revisada para evitar estas repeticiones y desequilibrios.

Una tercera cuestión que tiene que ver con los contenidos gramaticales son las contradicciones en las explicaciones. Por ejemplo, el artículo determinado se define como la clase de palabras que acompaña al nombre. Tras la definición se suele ofrecer la lista de formas del artículo definido, entre las que se incluye a veces la forma *lo*, que nunca puede aparecer seguida de un nombre. El problema no es tanto el hecho de que el artículo neutro *lo* se introduzca entre las formas del artículo, sino que se introduce sin añadir ningún comentario adicional, cuando realmente se requeriría una larga explicación. El análisis del artículo neutro es complejo y no hay acuerdo entre los gramáticos sobre si es un pronombre neutro o, por el contrario, un artículo definido con propiedades especiales. En cualquier caso, las opciones en el aula son dos. Una es eliminar completamente su tratamiento de los libros de texto, de manera que la lista de formas del artículo definido quedaría reducida a *el, la, los, las*. La segunda opción es incluir el artículo neutro y, en tal caso, explicarlo con tranquilidad y con razonamientos gramaticales. Lo que resulta contraproducente es encajarlo directamente en la clasificación pasando por el problema “de puntillas”. Haciéndolo de esta manera, creemos que se justifica que el estudio de la gramática se convierta en algo memorístico, una repetición de listas de elementos que no tienen una justificación detrás, en vez de ser un lugar de reflexión sobre las unidades lingüísticas.

A menudo son contradictorias también las clasificaciones de las unidades básicas. Por ejemplo, la división de las oraciones subordinadas en sustantivas, de relativo y adverbiales se introduce en todos los manuales. En teoría, la clasificación es exhaustiva y las opciones son excluyentes, de manera que si una

oración es sustantiva, no puede ser a la vez de relativo. Sin embargo, no se considera contradictorio que algunas oraciones como *donde vive* puedan ser a la vez relativas (*Voy al sitio donde vive*) o adverbiales (*Voy a donde vive*), y otras relativas y sustantivas (o sustantivadas) a la vez (*Quien viene es Juan*, en los análisis en que consideran que algunas oraciones de relativo sin antecedente explícito son oraciones sustantivas), como señala Edita Gutiérrez en su artículo. También se ofrecen clasificaciones poco claras y a menudo con miembros que no se excluyen entre sí cuando se clasifican los tipos de textos por la temática o por las formas del discurso que emplean. Este tipo de problemas en clasificaciones de las unidades lingüísticas básicas crea en el alumno una sensación de arbitrariedad y conduce a la memorización de listas, en lugar de a la realización de generalizaciones.

Otro problema de los contenidos de lengua que no compartimos con otras disciplinas, como señala Ignacio Bosque en su trabajo de este número, es el afán de exhaustividad. Un profesor de Biología o de Matemáticas no pretende explicar en Bachillerato todos los contenidos que se estudian en la Facultad de Ciencias, o de Biología. Tiene claro que los contenidos se gradúan y que en el instituto se llega solo hasta cierto nivel de profundidad. En cambio, se pretende que un alumno de lengua de Bachillerato sea capaz de analizar cualquier cosa, cualquier texto que se le ofrezca. Si retomamos el ejemplo del artículo definido del que hablábamos antes, la opción de eliminar el artículo neutro de la lista de formas del artículo implica, naturalmente, que no se puede exigir a los alumnos el análisis de secuencias como *lo rojo*.

El afán de exhaustividad, la pretensión de que un alumno de 2º de Bachillerato pueda analizar un fragmento de varias líneas, conduce necesariamente a un análisis descuidado que consiste las más de las veces en una asignación mecánica de categorías y funciones. Nos preguntamos por qué se le exige a un alumno de Bachillerato analizar, por ejemplo, las estructuras comparativas, para las cuales los expertos en gramática no tienen todavía un análisis claro. Es necesario hacer una selección de las cuestiones gramaticales que se tratan en el instituto, tratar estas en profundidad y, en cambio, renunciar a abordar el análisis de las estructuras más complejas.

En resumen, es necesario hacer una selección de los contenidos de lengua y de gramática. Entre los objetivos de nuestra asignatura no debería estar explicar toda la gramática, desde las categorías gramaticales hasta las subordinadas adverbiales, ni en ESO ni en Bachillerato. Se debe buscar la progresión y evitar la repetición. Por último, en la ESO se deberían tratar aquellos contenidos gramaticales que tengan repercusión en la competencia comunicativa, es decir, en la mejora de destrezas básicas como expresarse oralmente y por escrito con corrección. Tanto Manuel Leonetti como Victoria Escandell subrayan en sus artículos que la gramática desempeña un papel importante en las tareas de organización textual y, por ello, los contenidos gramaticales deberían estar presentes en la ESO.

3. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

En este número de la revista se sostiene, en diferentes artículos, que hay que cambiar la forma de enseñar gramática, de manera que su enseñanza sirva, aparte de para el desarrollo de la competencia lingüística, para aprender a desarrollar el pensamiento científico, a realizar generalizaciones, a manejar datos, a razonar con ellos y a elaborar hipótesis a partir de estos.

Sin embargo, enseñar gramática de esta manera no es tarea fácil y exige un conocimiento profundo de los principios de la gramática. La pregunta que surge inmediatamente es cuánta gramática saben los profesores de Secundaria, es decir, si los profesores están preparados para enseñar gramática de esta manera. Porque la calidad de la educación depende directamente de la buena formación de los docentes. Dado que los profesores de lengua salen en su mayoría de los grados de Filología Hispánica de las universidades españolas, saber cuánta gramática y cómo se enseña en estas universidades nos dirá cuánta gramática saben los profesores de los institutos. En la revisión que hace Ana Bravo en su artículo de los planes de estudio del grado de Filología Hispánica señala que una parte importante de las universidades españolas dedican solo 6 créditos o menos a la sintaxis. Se trata de una cantidad claramente insuficiente para dominar una materia tan compleja.

La conclusión es que los futuros profesores de instituto no reciben en muchas universidades españolas la formación que necesitarían para poder enseñar gramática de otra manera, y los cursos de formación de profesorado, aunque son útiles, difícilmente pueden cubrir las carencias señaladas. Por tanto, es difícil que cambie algo en los institutos si no cambia antes en la universidad. Estamos quizá ante uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta la enseñanza de la gramática, pues, como ya hemos señalado, el requisito básico para enseñar bien cualquier materia es conocerla en profundidad.

4. LA TERMINOLOGÍA GRAMATICAL

Alcaraz Varó y Martínez Linares afirman en el prólogo del *Diccionario de terminología lingüística* que el problema de la terminología en nuestro campo se explica, por un lado, por la rápida expansión y especialización de la lingüística y, por otro, por la pluralidad de enfoques teóricos que ha presidido en las últimas décadas el desarrollo de nuestra disciplina.

Sea por unas razones o por otras, en nuestro campo es relativamente frecuente, como señala Edita Gutiérrez en su artículo, tanto el empleo de un mismo término para distintos conceptos, como el empleo de varios términos para un mismo concepto.

Las diferencias terminológicas no son un problema para un profesor de Secundaria, que puede hacer el trasvase de unos términos a otros con relativa facilidad, pero sí resultan problemáticas, en cambio, para los alumnos de ESO y Bachillerato, que a la vez que están aprendiendo los términos, están fijando los conceptos.

Esta variedad (y obsesión) terminológica hace que a menudo se ponga el énfasis en el etiquetado, en lugar de en la comprensión de los conceptos y en el comportamiento gramatical de las piezas léxicas. Por ejemplo, el análisis de la secuencia *Mientras dormías* parece acabarse tras poner las etiquetas categoriales correspondientes y, resumiendo, asignar a la palabra *mientras* la categoría de conjunción. Sin embargo, pocas veces se señala que la palabra *mientras* tiene un comportamiento mixto, pues parece una conjunción pero también un adverbio

relativo. Hay que poner el énfasis en la explicación de por qué parece relativo y por qué conjunción, más allá de la etiqueta que finalmente se le asigne.

Para evitar una parte de los problemas señalados, es conveniente una reducción del número de términos gramaticales empleados, especialmente en Primaria y Secundaria. También es necesario hacer un esfuerzo por unificar la terminología gramatical. A ello pueden contribuir las editoriales, pues los profesores a menudo emplean los términos de los libros de texto que emplean, y las autoridades educativas.

El *Glosario de términos gramaticales*, obra en proceso de redacción en la Real Academia Española, tiene como objetivo la simplificación y unificación de la terminología gramatical. Esta obra ofrece una definición, ejemplifica el concepto y elige un término preferido cuando hay varios términos para un mismo concepto. Si las editoriales y los profesores se adaptan a sus recomendaciones, esta obra puede ser un camino en el proceso de unificación de la terminología.

5. DE CARA AL FUTURO

Esperamos que las reflexiones anteriores puedan marcar el inicio de un camino en la reforma de la enseñanza de la lengua. Hemos tratado de detectar algunos de los problemas fundamentales de esta y de proponer algunas soluciones para ellos. Todos los artículos de este número especial de la revista *ReGrOC* analizan diversos aspectos de la enseñanza de la lengua, buscan ofrecer salidas, maneras de mejorar y nuevas perspectivas para abordar la enseñanza de la gramática en las aulas de Secundaria.

Como decíamos al inicio de este prólogo, creemos que el enfoque adecuado es el de la gramática orientada a las competencias y queremos hacer énfasis en que hablamos de competencias en plural y, por tanto, no se trata únicamente de la competencia lingüística, sino también de otras competencias que se pueden alcanzar a través de la enseñanza de la gramática, y que se resumen en que la gramática sirve para aprender a pensar.